

<https://helda.helsinki.fi>

---

пӱ А8Е>;8=328АВ8Г5А:0О А;>6=>АВЛ ?045659 @C

Mäki, Maria

2021

---

пӱMäki , M & Protassova , E 2021 , ' А8Е>;8=328АВ8Г5А:0О А;>6=>АВЛ  
пӱО7К:0 ' , Russian philology , no. 40 , pp. 15-32 .

---

<http://hdl.handle.net/10138/336729>

---

submittedVersion

---

*Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.*

*This is an electronic reprint of the original article.*

*This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.*

*Please cite the original version.*

**Мария Мяки, магистр философии**

Хельсинкский университет, Финляндия

[maria.maki@lahialuematkat.fi](mailto:maria.maki@lahialuematkat.fi)

**Екатерина Протасова, доктор педагогических наук, профессор-адъюнкт**

[ekaterina.protassova@helsinki.fi](mailto:ekaterina.protassova@helsinki.fi)

Хельсинкский университет, Финляндия

**Maria Mäki, MA**

University of Helsinki, Finland

[maria.maki@lahialuematkat.fi](mailto:maria.maki@lahialuematkat.fi)

**Ekaterina Protassova, Dr. Hab. In Pedagogy, Adjunct Professor**

University of Helsinki, Finland

[ekaterina.protassova@helsinki.fi](mailto:ekaterina.protassova@helsinki.fi)

Department of Languages, PO Box 24, 00014 University of Helsinki, Finland

## **ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СЛОЖНОСТЬ ПАДЕЖЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА**

### **PSYCHOLINGUISTIC COMPLEXITY OF THE RUSSIAN CASES**

**Аннотация.** Русская падежная система устроена не вполне логично, что вызывает трудности у многих носителей языков, в которых нет данной или подобной категории, когда они овладевают русским языком. В задачу исследования входит выяснить, насколько трудны падежи русского языка для усвоения русско-финским детям-билингвам и какие онтогенетические ошибки они допускают в процессе освоения. В результате создана психолингвистическая основа для понимания того, является ли сложность падежей объективной характеристикой морфологической системы, и определения оптимального порядка овладения русскими падежами с точки зрения их морфологической и семантической комплексности.

**Ключевые слова:** русско-финский билингвизм, овладение русским языком, раннее двуязычие, падежная система русского языка, психолингвистическая сложность

**Abstract.** Russian case system is not quite logical, which causes difficulties for many speakers of other languages that do not have this or similar category when they master the Russian language. The research goal is to find out how difficult is the acquisition of the Russian cases for the

Russian-Finnish children bilingual children and what ontogenetic mistakes they make during this process. The research results consist in creation of a psycholinguistic basis for understanding whether the complexity of cases is an objective characteristic of the morphological system, and for determining the optimal order of mastering Russian cases from the point of view of their morphological and semantic complexity.

**Keywords:** Russian-Finnish bilingualism, Russian language acquisition, early bilingualism, case system of the Russian language, psycholinguistic complexity

**Двухязычное развитие.** Среди особенностей билингвизма выделяют сбалансированность (доминантный, сильный или недоминантный, слабый), тип усвоения (симультанный / одновременный или сукцессивный / последовательный), порядок введения языков (координативный, субординативный, смешанный), степень использования (пассивный / рецептивный или активный, дормантный, альтернантный), распространенность (элитарный или массовый). Важны также такие факторы, как владение культурой, связанной с определенным языком (би-/монокультурность), плюсы и минусы овладения языком в некотором возрасте, в среде и вне среды, возможности и ограничения, зависимость от социоэкономического статуса. Все эти параметры могут быть изучены по отдельности или в совокупности.

Наиболее успешной среди исследователей раньше считалась стратегия «один язык – одно лицо» (OPOl: one person one language). Сегодня эта стратегия по-прежнему рекомендуется, однако возможны и другие подходы. Второй известной стратегией является «одна среда – один язык», что обычно относится к ситуации, когда дома говорят не на языке большинства (MLAH: Minority Language At Home), но это может касаться и случаев, когда такое положение дел создается искусственно с определенными целями (например, ревитализация находящегося под угрозой исчезновения языка, овладение особым языком, на котором не говорят в среде, и пр.). В последнее время в связи с пристальным изучением языковых практик билингвов и мультилингвов сложилось представление о том, что они используют translanguaging, т.е. не просто переключают или смешивают коды, а опираются одновременно на ресурсы двух языков и употребляют их по своему усмотрению и желанию. Это система нескольких языков, которая связана с условиями коммуникации, средства которой сознательно или бессознательно применяются в зависимости от обстоятельств (например, [Paulsrud et al., 2017]).

Исследования по так называемому «критическому периоду» в овладении языком в основном проводились на детях иммигрантов и подтверждали тезис о том, что раннее начало почти полного погружения во второй язык дает преимущества. Все же если речь идет о краткосрочном погружении в иной язык, то тут хорошие последствия не так очевидны, но раннее

начало изучения второго языка оказывает положительное влияние на качество владения языком в более позднем возрасте, но существенно и количество инпута, без которого приобретенные преимущества не могут проявиться [Larson-Hall 2008].

М. Шварц [Schwartz 2020] опирается на тезис А. де Хоуэр о том, что некоторые дети с самого начала овладевают двумя языками параллельно и хорошо, а другие нет. Такие известные факторы, как социо-экономический статус, тип и структура семьи, образование родителей, их культурное и этническое происхождение оказывают очевидное влияние на итоги овладения двумя языками. В семье также имеются запасы знаний, защита от окружающего мира, интимность и приватность, особая экология общения между поколениями, обеспечивающая передачу языка.

Исследования показывают, что от родителей ожидают ресурсных затрат (времени, энергии, интеллектуального капитала, финансов) ради поддержки детского развития, а также привлечения влияния социальных и профессиональных сетей. Практически родительский вклад выражается в присутствии на мероприятиях, встречах, беседах, сопровождении экскурсий, помощи на субботниках, в волонтерской работе в классе, высказывании своего мнения, предложений, идей, фандрайзинге в пользу родительских и ученических организаций, для осуществления классных и школьных проектов, помощи на дому. Обычно учителя именно этого хотят от родителей, и это наглядный способ привлечь родителей. Однако представители меньшинств и иммигрантов, родители с низким социо-экономическим статусом, малообразованные и многодетные родители участвуют в таких делах менее активно. В то же время на самом деле они могут способствовать образованию детей иными способами: поддерживать их морально, уделять им время, рассказывать истории и легенды, ходить в церковь и в музеи, встречаться с родственниками и знакомыми. В таких контактах родители – представители меньшинств и иммигрантов – гораздо активнее, чем представители коренного населения с высоким социально-экономическим статусом и образованием. Предрассудки, предубеждения и стереотипы также имеют место и отрицательно сказываются на вовлеченности родителей. Трудности в общении с учителями на незнакомом языке препятствуют взаимопониманию как при непосредственном общении, так и при чтении документов и переписки. Даже то, что может казаться общим местом и всем ясным, подчас оказывается не таким в случае семей меньшинств и иммигрантов. Авторы подчеркивают, что поддержка родного языка, доведение его до высокой степени развитости и культурный капитал в исходной культуре способствуют не только овладению языком и культурой большинства, но и достижению высокой академической успеваемости, когнитивной гибкости, совершенствованию абстрактного мышления [Gonzales, Gabel, 2017].

Когда родители перестали считаться лишь агентами моральной социализации, но и учителями, способными оказывать интеллектуальное воздействие и помогать школьному успеху, соответственно, окружение детей должно было стать более насыщенным когнитивным опытом. Под влиянием теорий Л.С. Выготского родители вовлекаются во взаимодействие с детьми в контексте повседневных видов деятельности, конструируя, применяя и передавая важные когнитивные «инструменты». В обоих случаях родители передают знания и умения, существенные для успеха, внутри своей социальной или культурной группы. Здесь чрезвычайно сложно понять, в какой именно момент происходит обучение, поскольку это неформальное событие. Не следует слишком упрощать соотношение языка, стиля общения и социального класса. Сегодня принято считать, что необходимо учитывать не только поведение и деятельность, но и родительские ожидания от будущего для своих детей, цели, которые они ставят перед собой и детьми: чем они выше, тем лучше достижения ребенка, причем это обстоятельство существенней, чем мнения учителей о его способностях. То, что родители говорят ребенку о нем самом и о жизненных ценностях, становится его внутренним стандартом. В этом контексте стоит рассматривать тезис некоторых родителей о том, что учит школа, а не семья, или что они знают далеко не достаточно для того, чтобы помогать ребенку. Значимо, как далеко распространяется желание родителей поддерживать ребенка в учебе, уверенность в себе, способность разобраться в школьных требованиях, в случае необходимости – привлечение дополнительных ресурсов, ролевых образцов, а также более компетентных знакомых к консультированию. Если не совпадают культурные установки семьи и образовательного учреждения, это приводит к внутренним конфликтам (например, принципы оформления работы, оценки качества, способы общения с педагогами, общение на равных между взрослыми и детьми) [Holloway, Jonas, 2016].

В Финляндии, согласно опросу родителей, создана среда, в которой можно поддерживать двуязычие, заниматься, например, домашним русским языком [Бурса 2019б Протасова 2019]. В эксперименте, согласно проведенному предварительно анкетированию, приняли участие дети из семей с разными вариантами воспитания двуязычия.

**Падежи в методике преподавания русского языка как иностранного.** Русские предложные предлоги предъявляют двойную трудность для иноязычных студентов: во-первых, они отличаются от того, что встречается в их собственных языках, а во-вторых, внутриязыковыми особенностями сочетания предлогов, приставок, одушевленности и падежей, а поскольку второе обстоятельство перевешивает первое по сложности, то возможно создание универсальной системы преподавания РКИ [Арбузова 2013]. Однако есть и исследования, которые опираются в этом разделе грамматики на специфику родного языка учащихся [Зардиев,

1994, Фенуку, 2016, Штыкова, Мурашова, 2011, Sadykova, Tuychibaeva, 2019]. Эти авторы обращают внимание на сложности с согласованием падежей разных частей речи, отсутствие инварианта значения падежа, различия в порядке слов. З.Г. Сахипова [2011] подчеркивает разницу между флективными и агглютинативными языками. Трудности вызывает наличие второго предложного падежа [Чеснокова, 2015, с. 63]. Проблемы введения творительного падежа даже могут быть вынесены в отдельное исследование [Светлова, Ибрагимова, 2017], показывающее, что отработка навыков должна происходить в определенных ситуациях общения и контекстах, с опорой на практику использования речи [Краснокутская, 2020]. Другие методисты считают, что основное внимание должно быть уделено родительному падежу, наиболее многозначному в русском языке, и его функции отрабатываются поэтапно [Шкурина и др., 2017]. Ошибки инофонов происходят не только на одном уровне или в одной сфере, но носят комплексный характер [Грудева, Бучилова, 2019, Цховребов, 2019].

С.Н. Цейтлин [2009] отмечает, что граммемы падежей многозначны, и перечисляет типичные ошибки инофонов, спонтанно осваивающих русский язык: использование формы именительного падежа вместо остальных (симплификация, упрощение задачи), замена одного косвенного падежа другим, и оба этих случая не типичны для русскоязычных детей, овладевающих родным языком (они встречаются на самых ранних этапах развития речи и вскоре заканчиваются, примерно к трем годам). В родном языке семантические функции осваиваются раньше структурных, во втором – наоборот. Кроме того, инофоны могут использовать с верно выбранным предлогом неверный падеж, неправильно конструировать падежную форму, и эти типы ошибок могут быть общими для детей и инофонов. Морфологические ошибки преобладают в речи взрослых на русском как втором языке, что особенно типично для тех говорящих, в чьих языках нет обильной морфологии. В корпусном исследовании показано, что билингвы с детства (эритажные носители языка, студенты с наследственным языком) совершают меньше ошибок, чем те, кто учил его как иностранный, особенно в ситуации неограниченного времени на написание [Peirce 2018].

Е.Ю. Протасова и Н.М. Родина [Протасова, Родина, 2019, с. 164–166] предлагают обучать дошкольников падежам на основе типичных конструкций. С их точки зрения, именительный падеж представляет собой наиболее частую форму, далее по частотности и значимости идут винительный, родительный, дательный и творительный. В обучении большинство слов первоначально встречается в именительном падеже единственного числа в конструкциях типа: *вот, вон, там, тут, здесь, это, у меня*. Контексты винительного падежа – *вижу, рисую*, глаголы типа *беру, несу, даю, люблю, делаю, надеваю, везу, покупаю, мою, кормлю, кидаю, ловлю, пускаю, катаю*. Для родительного падежа приводятся контексты *нет, у, от, для, около* и

посессивы *шарф Санны, альбом мальчика*. Для дательного падежа характерны контексты *несу, даю, подарок, письмо, привет, к* с ограниченным количеством слов (обычно называющих людей и игрушки, но в игре все может стать одушевленным). Для творительного падежа предлагаются конструкции с *с, играть, любоваться, писать, вертеть, работать* и др., а также выражения типа *смотреть глазами, ходить ногами, брать руками*. Устойчивые выражения закрепляются в готовом виде. Сравнивая русские падежные окончания, типичные для языка синтетического строя, авторы предполагают, что детям трудно усвоить подвижное ударение, разницу между предлогами и приставками, окончаниями и послелогами, показатели места, направления и числа. Если в языке нет падежей или их набор отличается от привычного, то возможна путаница, кроме того, падежи могут иметь иное значение, а предлоги употребляться с иными падежами. Поскольку в русском окончании падеж, род и число выражены синкретично, выбор окончания, по сути, не мотивирован.

**Овладение русскими падежами у детей.** Детям трудно овладеть случаями, в которых основа отличается от базовой формы; кроме того, на ранних этапах встречаются немотивированные формы без функции; у детей с разными языками (в частности с киргизским) овладение падежной системой происходит достаточно быстро именно через основные падежи и их противопоставление друг другу (Кулекенова 2013). Леханова и др. (2018: 117, 129) отмечают, что, усваивая язык, дети переходят от общего «к частному, от контрастов к оттенкам», например, для падежной системы исходным падежом будет псевдоименительный. Вначале грамматика не имеет падежей, затем прямой и косвенный падежи начинают противопоставляться, а затем косвенный распадается на разные падежи в следующем порядке: именительный – винительный – дательный адресата – родительный частичного/неопределенного объекта / винительный локативный / родительный принадлежности – творительный орудия. Не так легко овладеть родительным падежом после слов *много, сколько, нет* и даже имеется замены именительного на родительный и наоборот. Падежная система устанавливается к 2–3 годам, но некоторые старые и новые формы сосуществуют в течение некоторого времени. «При усвоении падежей ошибки вызваны обычно тем, что ребенок образует формы, опираясь на усвоенное им общее правило, не используя перемещение ударения, чередование и пр. Кроме того, при образовании формы происходит унификация основы слова (принятие единого звукового вида), что вызвано воздействием формы слова на другие формы (механизм внутрисловной аналогии)». Детям даже в старшем дошкольном возрасте может быть трудно правильно выбирать форму родительного падежа множественного числа, выбирать предлоги в зависимости от относительного положения предметов в пространстве (Виксиньш 2015).

У детей с задержкой речевого развития чаще происходят пропуски предлогов, замены одних падежей другими (особенно трудным оказался творительный падеж), смешения типов склонения; отмечено также непостоянство выбора окончания падежа и предлога в данном контексте (Герасименко 2015). Наиболее трудными предлогами оказываются *от, из-за, из-под, около*, а также *над, под, перед, за, около, между, возле, из-под, после*, особенно в сложных по составу предложениях с неясной соотнесенностью с наглядной ситуацией (Ладейко 2018). Зрительный анализ ситуации может помочь формированию предложно-падежной системы (Рудакова 2005). Работа над предложно-падежными формами проходит многопланово, поэтапно, с опорой на собственную деятельность ребенка (Жулина, Алаева 2019). Работу над падежами можно понимать более широко – как обучение адекватному словоизменению в контексте, что делает ее более ответственной, поскольку относит к системе языка (Баженова, Мохова 2020). Сравнивая развитие детей, можно прийти к выводу, что освоение падежей в у типично развивающихся детей и у детей с проблемами речевого развития подчиняется одним и тем же закономерностям, причем они проявляются и на примере типологически разных языков (Абросова 2015).

**Постановка задачи.** На основании рассмотренных источников мы можем заметить, что русские падежи делятся на две группы: более простые и частотные; менее простые и частотные. Естественно, что падежи первой группы будут осваиваться в любых обстоятельствах легче и быстрее, чем падежи второй. Не подлежит также сомнению, что именительный падеж (называющий предметы и понятия) должен быть самым легким. Однако среди падежей второй, трудной для усвоения, группы порядок приобретения форм может быть разным. Это интересная экспериментальная задача. Следует добавить, что форма именительного падежа, как правило, является словарной, назывной, и именно поэтому хранится в сознании носителей языка обычно как исходная, что способствует ее частотности. Для овладения языком важно, чтобы все контексты употребления встречались достаточно часто. Отметим, что частотность и достаточный доступ к тому или иному языковому явлению общепризнаны в качестве важных факторов в процессе приобретения навыков иноязычного говорения.

Обращаясь к вопросам методологии, мы будем сочетать качественные и количественные методы исследования. Для нас важны и объективные результаты, и возможность их интерпретации в гуманитарном аспекте. Обследовать все падежи всех имен во всех числах и во всех значениях со всеми предлогами невозможно, поэтому наша задача сужена до реально осуществимой. Во-первых, мы посмотрим, в какой последовательности осваиваются падежи у билингвальных детей. Здесь интересно также выяснить, какие особенности существуют в этом процессе и как он соотносится с порядком введения падежей при обучении русскому



языку как иностранному. В принципе было бы интересно также узнать, насколько наличие в финском языке развитой падежной системы влияет на овладение русскими падежами.

**Результаты эксперимента.** В рамках исследования нами были опрошены 20 билингвальных детей из русскоязычных семей в Финляндии. Наличие развитой падежной системы в каждом из языков и чередование основ поддерживает их функционирование у билингвов. Финские падежи включают в себя большее число форм (до 14), по-иному управляются и согласуются [Лалым, 2012, с. 603]. Дети должны были дополнять предложения по 48 стимулам (слова разных типов склонения) в правильном падеже единственного числа (кроме именительного, форму которого называл экспериментатор), т.е. от каждого участника было получено по 240 ответов.

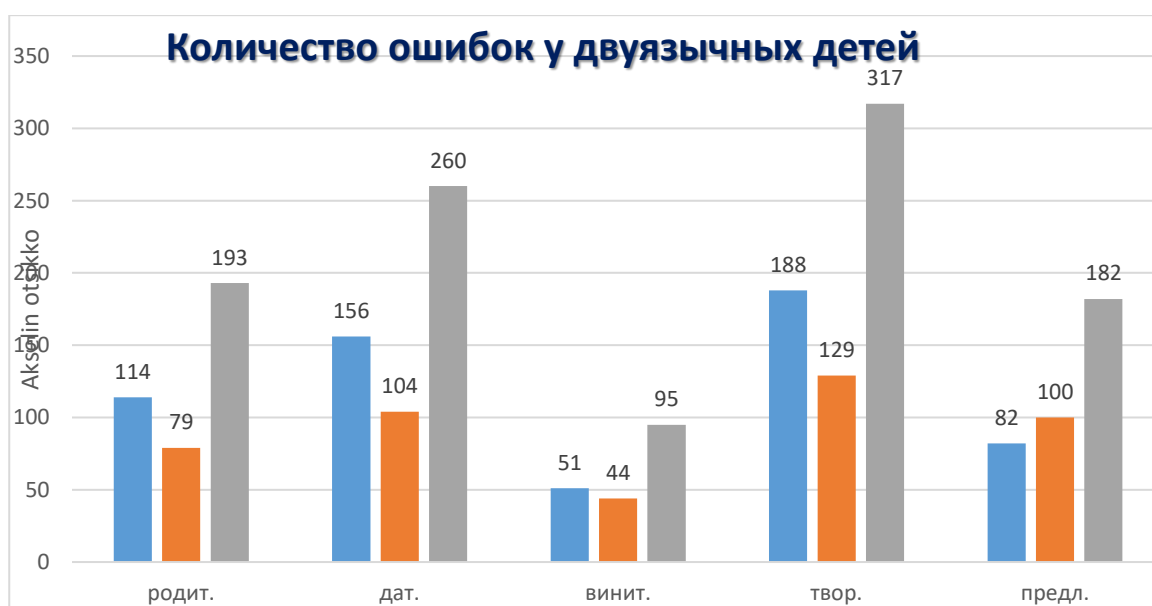


График 1: Количество ошибок у двуязычных детей

В целом дети-билингвы допускали те же ошибки, что и монолингвы, т.е. внутрисистемные, но их было гораздо больше (ср. [Протасова и др. 2017]). Стимулы, вызывавшие большое число ошибок, давали и их разнообразие. Типы ошибок включают замену косвенного падежа именительным (частая реакция на незнание формы); сохранение беглой гласной в словах *осёл*, *ковёр*; восприятие слова среднего рода как слова женского рода; замены типов склонений; неправильное ударение; замену лексем (например, вместо *зайка* – *зайчик*, *заяц*), падежей, реже числа; прояснение ударной или безударной гласной; смешение согласных.

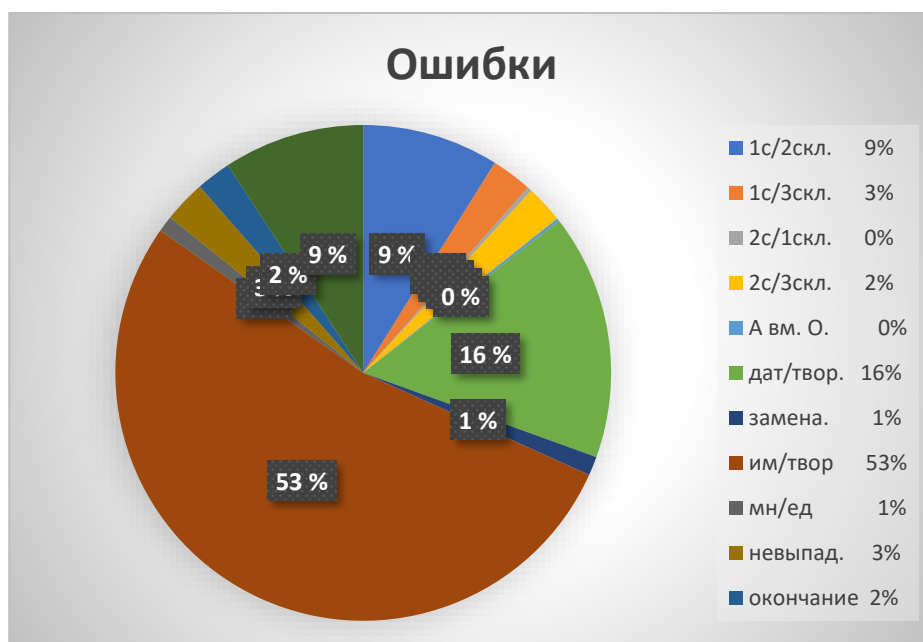


График 2: Качественный анализ ошибок

Больше половины ошибок (53 %, 559) пришлось на замену косвенных падежей на именительный падеж, на втором месте по частотности (16 %, 169) использование форм другого косвенного падежа, следующее по частотности – употребление неправильного ударения (9 %, 97) и превращение слова 2-го склонения в слово 1-го склонения (9 %, 94). Остальные типы ошибок встречались гораздо реже (1-3%).

Б. Янссен [Janssen, 2016, p. 245] отмечает, что замена косвенного падежа формами именительного падежа являлась наиболее распространенной стратегией у нидерландско-русских. В то же время, по ее опыту, монолингвальные дети не допускали таких ошибок, а заменяли косвенный падеж вариантом другого косвенного падежа. Янссен объясняет распространенность данного типа ошибки в речи детей-билингвов влиянием аналитического нидерландского языка. Думается, что данные нашего эксперимента не подтверждают эту теорию, так как данная стратегия была доминирующей также и у финско-русских билингвов, несмотря на наличие развитой падежной системы в финском языке.

Рассмотрим, как же проявлялись ошибки в собранном нами материале.



*График 3: Замена косвенного падежа именительным*

Творительный падеж оказался наиболее сложным, 31 % всех ошибок данного типа пришелся именно на него (например, «это картинка с мазь / окно / змея / платье / стол» и т.д.). Как мы отмечали ранее, творительный падеж оказался наиболее трудным для усвоения, некоторые дети не смогли просклонять правильно ни одного слова в этом задании. Наиболее сложными для усвоения оказались существительные среднего рода (*платье, окно, крыло* и т.д.) и слова женского рода с нулевой флексией, оканчивающиеся на мягкий согласный (*мазь, карусель, соль, лошадь* и т.д.). По нашим наблюдениям, формы творительного падежа существительных женского рода, оканчивающихся на мягкий согласный, усваивались в последнюю очередь. Это подтверждает мнение Янссен [Janssen, 2016, р. 53] о том, что данный тип является наименее распространенным в русском языке, дети овладевают им в последнюю очередь.

На втором месте (26 %, 145) оказалась замена родительного падежа именительным. Например, «У гномика нет дверь / дерево / письмо / осел» и др. 20 % ошибок (114) пришлось на дательный падеж, например: «Я иду к сердце / мазь / лошадь / стол» и др. Самыми легкими оказались предложный (17 %, 92) и винительный (6 %, 33) падежи. Предложный – «Гномик идет к карусель / картошка / сердце» и др., винительный – «Гномик видит картошка / врач / змеЯ» и др. Несомненно, небольшое количество ошибок в формах винительного падежа связано с тем, что формы неодушевленных существительных единственного числа мужского и среднего рода совпадают с формами именительного падежа. Большинство неправильных вариантов в формах винительного падежа связаны с тем, что ребенок не владеет словом или не может определить категорию одушевленности. Например, один ребенок употребил слово *врач* во всех вариантах в именительном падеже.

Замена косвенного падежа на форму другого косвенного падежа является вторым по частотности типом ошибок. Наиболее часто (26 %, 44) наблюдается использование родительного падежа вместо творительного. Например, «Эта картинка с оленя / земли / стула / лекарства» и т.д. Интересно, что в одном случае ребенок использовал форму родительного падежа вместо творительного, но для этого же слова вместо формы родительного падежа использовался именительный («У гномика нет стул – Эта картинка со стУла»). Далее следует использование форм родительного падежа вместо дательного (15 %, 26) и предложного падежей (11 %, 19). Отметим, что практически в половине случаев (46 %, 102) замены косвенного падежа формой другого косвенного падежа дети использовали родительный падеж. Интересно было бы сравнить данные с данными монолингвов. Возможно, тут присутствует влияние финской падежной системы, так как в финском языке генитив и аккумулятив являются наиболее частотными и усваиваются детьми в первую очередь после номинатива [Laalo 2009; Toivainen 1990, s. 92–152]. В русском языке родительный падеж относится к более сложной для овладения группе.

Больше половины ошибок (53 %, 559) пришлось на замену косвенных падежей на именительный падеж, на втором месте по частотности (16 %, 169) использование форм другого косвенного падежа, следующее по частотности – употребление неправильного ударения (9 %, 97) и превращение слова 2-го склонения в слово 1-го склонения (9 %, 94). Остальные типы ошибок встречались гораздо реже (1-3%).

Рассмотрим, какие ошибки совершали дети в каждом из падежей, какие из них встречались чаще всего, а какие были достаточно маргинальными. В приведенных далее примерах неверный ударный слог снова обозначается большой гласной буквой

Всего в родительном падеже дети выбрали неправильные формы в 193 случаях, что составляет 19 % от общего количества ошибок. Можем сказать, что он оказался на третьем месте по сложности усвоения. В подавляющем большинстве случаев (75 %, 145) ошибка была связана с заменой родительного падежа именительным. Также встречались следующие ошибки: неправильное ударение (18); употребление множественного числа вместо единственного (7); невыпадение беглой гласной (5); превращение слова 2-го склонения в слово 1-го склонения (5), 3-го склонения в слово 2-го склонения (3); неверная лексема (3); замена падежей – дательный вместо родительного (5) и предложный вместо родительного (2). Например: *Ухи, яблоки, колЁсики, сердцы, сердЕчки, седлЫ, каруселя, солЯ, кровать; платя; ухов, медведев, седлов, куклов, стОлу, лошА, медвежа.*

По результатам проведенного исследования дательный падеж оказался на втором месте по сложности усвоения. Его неправильно употребили в 260 случаях, что составляет 25 % от

общего числа ошибок. Как и в случае родительного падежа, наибольшее количество ошибок связано с заменой на форму именительного падежа (46 %, 114). Довольно трудным оказался выбор типа склонения: превращение слова 2-го склонения в слово 1-го склонения (64), 3-го склонения в слово 2-го склонения (9), первого склонения в слово 2-го склонения (2). Перечислим остальные разновидности ошибок: замена дательного падежа на родительный (26), винительный (9) и творительный (2); неправильное ударение (23); употребление множественного числа вместо единственного (10); невыпадение беглой гласной (9). Например: *змею, дядю, ухе, зеркале, ключе, колечке, сердцы, каруселю, лОшадю, сОлю, сАлю, осёлу, змеИ, жирафЕ, врАчу, кАльцо, стОлу; стулев, дерЕвья, кУклы*.

В формах винительного падежа дети сделали меньше всего ошибок (9 %, 95). Как и в других падежах, больше всего ошибок пришлось на замену формой именительного падежа (35 %, 33). Ошибки также совершались в следующих случаях: превращение слова 2-го склонения в слово 1-го склонения (11), 3-го склонения в слово 1-го склонения (5); неверное ударение (22); замена формы винительного падежа на родительный (13), дательный (7) и предложный (1); неверная лексема (2); употребление множественного числа вместо единственного (1); невыпадение беглой гласной (2).

Определенно трудности винительного падежа были вызваны тем, что дети не до конца овладели категорией одушевленности. Ожидаемо, больше всего ошибок было выявлено при склонении слов мужского рода (44), где данное разделение релевантно. При этом большинство ошибок (77 %, 34) этого типа были при склонении одушевленных существительных. Дети употребляли как форму склонения неодушевленной категории вместо одушевленной (*осёл, врач, мишка, крокодил*), так и наоборот (*ключа, ковЁра, стуля*). В словах женского рода было значительно меньше ошибок (30), наибольшую трудность представляли слова с переносом ударения в падежной форме (*землЮ*), а также слова 3-го склонения (*лОшадю, карусЕли*). Отмечались ошибки неправильного определения рода (*дверя*). Меньше всего было ошибок в словах среднего рода (19), что, по нашему мнению, объясняется тем, что форма винительного падежа совпадает с именительным. Большая часть ошибок была связана с неправильным определением рода (*сердцу, уху, яблоку, письму*) и т.д., слова склонялись по принципу 1 склонения женского рода. Данные результаты совпадают с исследованием Янссен (Janssen 2016: 199), которая отмечает, что для голландско-русских билингвов в усвоении винительного падежа самыми легкими оказались существительные среднего рода по сравнению со словами женского и мужского рода, хуже всего дети справлялись со склонением одушевленных существительных мужского рода.

В словах творительного падежа дети сделали больше всего ошибок (30 %, 317). На замену форм творительного падежа именительным пришлось более половины ошибок (55 %, 175). Перечислим остальные виды ошибок: замена формы творительного падежа на родительный (44), дательный (8), винительный (8) и предложный (3); превращение слова 2-го склонения в слово 1-го склонения (12), 3-го склонения в слово 1-го склонения (23), первого склонения в слово 2-го склонения (1), 3-го склонения в слово 1-го склонения (10) ; неверное ударение (18) ; употребление множественного числа вместо единственного (1); невыпадение беглой гласной (6), ошибки во флексии (9); неправильная лексема (2). Например: *олЕня, земли, ведрА, кУклы, солнцы, платия, каруселя, мазей, мишкОм, кроватем, стУлям, змеИй, лошадю, зем-лИй*.

Согласно результатам данного эксперимента, предложный падеж по сложности усвоения находится примерно на одном уровне с родительным падежом. Всего было сделано 182 ошибки, что является 17 % от общего числа ошибок. Ожидаемо, большую часть ошибок составила замена падежной формы на именительный падеж (51 %, 92). Также совершались следующие ошибки: замена формы предложного падежа на родительный (19), дательный (5), винительный (9) и творительный (8); неверное ударение (16) ;неверные варианты флексий (12); невыпадение беглой гласной (7) ; неправильная лексема (6); замена ударной буквы О в основе слова на А (1, *сАле*). Например: *медведя, сердцы, лекарства, мАзе, мазье, солнышке, солЕ; сАле, солЮ, крылом, тетрадьЮ, дверЕ, двери, дверЯ, лошадЯ, лОшадя, зеркле, зеркиле, дедуле; яйцА, мИшкой, ведёрке, враЧе, солЕ, кЛЮче, гвОзде, дверЯ, лошадЯ, сЕдло, платием, кУклях, дверей, дверьи*.

**Заключение.** В семье складывается языковая идеология и языковая политика в отношении использования определенных регистров и средств общения применительно к каждому языку. Репертуар привычных речевых практик включает на микроуровне внутренний контроль существования домашнего языка (в том числе установление культурных традиций и ритуалов, мониторинг языкового употребления), а на макроуровне стремление к внешнему контролю ради поддержания домашнего языка в соответствующем социолингвистическом окружении (например, предлагаемые общиной возможности получения образования). Ребенок и сам может стать агентом своего двуязычия, выбирая язык по ситуации в зависимости от, например, идентичности, социальных связей, культурного фона и пр. Разнообразное чтение, активное и креативное использование языка в домашних условиях, создание соответствующей стимулирующей среды, целесообразность, целенаправленность и гибкость в использовании речи, двунаправленное взаимное обучение помогают сохранить язык меньшинства.

Общепризнана важность родителей в образовании детей, но вовлечь их в качестве участников в этот процесс может быть непросто, потому что они нередко следуют тем культурным моделям, к которым сами привыкли. Педагоги должны осознать, что разнообразные в отношении языка и культуры обучаемые будут вести себя не так, как априори ожидается. Для успешного продвижения в новой культуре нужно иметь соответствующий культурный капитал, а перекладывая его приобретение на родителей и учеников, педагоги подавляют их индивидуальность, в то время как это обязанность образовательных учреждений.

Наши результаты во многом совпадают с данными Б. Янссен, изучавшей русско-нидерландских билингвов, хотя и в несколько ином лингвистическом контексте. Таким образом, можно осторожно утверждать, что некоторые особенности усвоения русских падежей носят универсальный характер. Самым трудным падежом оказался творительный, следующий по сложности – дательный, далее идут по степени убывания сложности родительный, предложный, винительный.

По сравнению с монолингвами, билингвы часто допускают замены на именительный падеж. Особенностью усвоения можно считать частотность замен на родительный падеж, что, как нам кажется, является результатом влияния финского падежного управления. В целом представляется, что освоение падежей – дело времени, и русско-финские билингвы постарше могут справиться со склонением существительных. Неудивительно, что их показатели слабее, чем у монолингвов в Москве (за исключением билингвов в Москве): количество, качество и разнообразие инпута играют определенную роль. В работе подтверждается объективная грамматическая сложность русских падежей, во всяком случае, для выбранных стимулов. В будущем нам кажется необходимым проверить выдвинутую гипотезу на других стимулах в других ситуациях, с билингвами с другим сочетанием пары языков, а также с существительными во множественном числе.

### Литература

- Абросова, Е.В. *Становление семантических функций падежных форм существительного в речи детей 4-6 лет (в норме и при патологии)*. Автореферат дис. ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2004.
- Арбузова, И.И. Языковая интерференция и ее учет в преподавании темы "русские пространственные предлоги" в иностранной аудитории. *Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates*. 2013. № 1. С. 143–150.
- Баженова, Ю.А., Мохова, Ю.С. Особенности навыков словоизменения дошкольников с общим недоразвитием речи. *Вестник Минского университета*. 2020. Т. 8. № 2 (31). Ст. 7. 26 с.

- Бурса, А. Сотрудничество семьи и общества при воспитании двуязычия. *Russian Language in the Multilingual World*, ed. by A. Nikunlassi, E. Protassova. Helsinki: University of Helsinki, 2019. Pp. 320–329.
- Виксниньш, О.В. Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста. Ставрополь: Секвойя, 2015.
- Герасименко, Ю.В. Особенности выражения грамматических связей в первых словесных сочетаниях детей раннего возраста с задержкой речевого развития. *Научное мнение*. 2015. № 6-2. С. 127–131.
- Грудева, Е.В., Бучилова, И.А. Влияние родного языка детей-инофонов на возникновение ошибок в текстах на русском языке. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2019. № 6 (93). С. 63–74.
- Жулина, Е.В., Алаева, И.В. Логопедическая коррекция нарушений предложно-падежных форм существительных у дошкольников с ОНР. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. № 63-2. С. 166–168.
- Зардиев, Ш.К. *Функциональный подход к изучению падежной системы имен существительных русского языка в таджикской аудитории*. Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. Москва: Исследовательский центр преподавания русского языка РАО, 1994.
- Краснокутская, Н.В. Реализация принципа учета родного языка в учебниках русского языка для иностранцев. *Русистика*. 2020. Т. 18. № 3. С. 342–358.
- Кулекенова, Ж.Г. Развитие грамматической категории падежа в детской речи. *Наука и новые технологии*. 2013. № 5. С. 315–317.
- Ладейко, В.Д. Подходы к исследованию проблемы формирования предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. *Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология*. 2018. № 4 (98). С. 33–38.
- Лалым, А.С. Особенности обучения падежной системе финского языка. *Скандинавские чтения 2010 года: этнографические и культурно-исторические аспекты*, под ред. Т.А. Шрадер. СПб., Изд-во МАЭ РАН, 2012. С. 597–607.
- Леханова, О.Л., Захарова, Т.В., Бучилова, И.А., Грудева, Е.В. *Лингвистические и психолингвистические основы образовательной деятельности*. Череповец, 2018.
- Протасова, Е.Ю. Новые практики взаимодействия с родителями дошкольников и школьников в Финляндии. *Консультативная психология и психотерапия*, 2018, 26(1). С. 146–158.



- Протасова, Е.Ю., Мяки, М., Родина, Н.М. Экспериментальное исследование освоения русских падежей детьми-билингвами в Финляндии. *Acta Linguistica Petropolitana*. 2017. Т. XIII. Ч. 3. С. 774–788.
- Протасова, Е.Ю., Родина, Н.М. *Теория и методика развития речи у детей. Обучение двуязычных дошкольников*. 2-е изд. Москва: Юрайт. 2019.
- Рудакова, Н.П. *Формирование предложно-падежных конструкций в системе коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи*. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2005.
- Сахипова, З.Г. Сопоставление русского и родного языков при формировании двуязычия учащихся нерусской школы. *Вопросы филологии*, 2011, 1, 112–120.
- Светлова, Р.М., Ибрагимова, Л.Г. Изучение творительного падежа на уроках РКИ (опыт преподавания в иностранной аудитории). *Современные наукоемкие технологии*, 2017, № 4, 133–137.
- Смирнов, Ю.Б., Воейкова, М.Д., Рыжова (Меньшикова), Ю.В. Имя существительное. Категория падежа. *Морфология современного русского языка*. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2008. С. 76–172.
- Фенуку, С.Д. *Учет особенностей родного языка при обучении русской предложно-падежной системе носителей языка эве (уровень А1-А2)*. Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. Москва: Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина.
- Цейтлин, С.Н. (2009) Грамматические ошибки в освоении русского языка как первого и как второго. *Вопросы психолингвистики*, 2009, № 9. С. 43–52.
- Цховребов, А.С. Синтаксическая ошибка в практике преподавания русского языка как иностранного. *Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология"*, 2019, № 1. С. 235–244.
- Чеснокова, М.П. *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Москва: МАДИ, 2015.
- Шкурина, О.А., Козина, Е.В., Чихман, Т.М. Формирование грамматических умений, навыков и владений у иностранных обучающихся. *Проблемы и перспективы методики преподавания иностранных языков и перевода в военном вузе*. Под ред. Е.А. Головиной. Санкт-Петербург: Военная академия связи, 2017. С. 186–195.
- Штыкова, Н.В., Мурашова, О.В. К вопросу об изучении русских падежей в полиэтническом классе. *Русский язык в школе*, 2018, Т. 79, №7. С. 7–11.

- Gonzales, S.M., Gabel, S.L. Exploring involvement expectations for culturally and linguistically diverse parents: What we need to know in teacher education. *International Journal of Multilingual Education*, 2017, Vol. 19, No. 2. Pp. 61–81.
- Holloway, S.D., Jonas, M. Families, culture, and schooling: A critical review of theory and research. In: *Handbook of Social Influences in School Contexts: Social-emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes*. Ed. by K.R. Wentzel & G.B. Ramani. London: Routledge, 2016. Pp. 258-272.
- Janssen, B. *The acquisition of gender and case in Polish and Russian. A study of monolingual and bilingual children*. Amsterdam: Amsterdam Center for Language and Communication, 2016.
- Laalo, K. Acquisition of case and plural in Finnish. *Development of Nominal Inflection in First Language Acquisition: A Cross-linguistic Perspective*, ed. by U. Stephany, M.D. Voeikova. Berlin: Walter de Gruyter, 2009. Pp. 49–89.
- Larson-Hall, J. Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation. *Second Language Research*, 2008, Vol. 2, No. 1. Pp. 35–63.
- Paulsrud, B.A., Rosén, J., Straszer, B., Wedin, Å. (eds.) *New Perspectives on Translanguaging and Education*. Bristol: Multilingual Matters, 2017.
- Peirce, G. (2018) Representational and processing constraints on the acquisition of case and gender by heritage and L2 learners of Russian: A corpus study. *Heritage Language Journal*, Vol. 15, No. 1. Pp. 95–115.
- Sadykova Sh.B., Tuychibaeva Sh.Sh. К методике преподавания русского языка в группах с узбекским языком обучения (на примере предложно-падежной системы). *Theoretical & Applied Science*. 2019. № 11. С. 189–192.
- Schwartz, M. Strategies and practices of home language maintenance. *Handbook of Home Language Maintenance and Development*, ed. by A.C. Schalley, S.A. Eisenclas. Berlin: De Gruyter Mouton, 2020. Pp. 194–217.
- Toivainen, J. *Acquisition of Finnish as a First Language: General and Particular Themes*. Turku: Turun yliopisto, 1990.